

ETNOGRAFÍA EDUCATIVA: UNA HERRAMIENTA PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Carla Ciavaglia*

Resumen

En este trabajo se realiza una serie de reflexiones técnico-metodológicas sobre la *etnografía*, como perspectiva epistemológica que orienta la investigación en el campo de la educación. Para ilustrar la exposición teórica, se analiza un estudio etnográfico de Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajo de clase obrera*, investigación que el antropólogo inglés publicó en 1977). A partir de la idea de lograr una mejor organización del texto, se consideran dos dimensiones: en la primera se exponen las propiedades que hacen que una investigación sea etnográfica; en la segunda, se estudian algunos aspectos que aclaran el *para qué* realizar este tipo de investigación, lo que lleva a tratar algunas características de la sociología de la educación. Se establecen correspondencias y se concluye con algunas reflexiones surgidas de la interrelación entre los casos investigados y las teorías que las sostienen.

Comienzo con, algunas precisiones sobre lo que se entiende por *etnografía* o *perspectiva etnográfica*. Siguiendo a una de las pioneras latinoamericanas de esta corriente, Elsie Rockwell, se habla de *perspectiva etnográfica* y no de *método etnográfico*:

En medios educativos –aclara Rockwell– tiende a considerarse [la etnografía] como un método: en cambio pocos antropólogos [la] describirían como un método. Los antropólogos se han tenido que definir frente a otras disciplinas, lo cual ha llevado a debates metodológicos internos. Como resultado existe una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas dentro de la etnografía. Sin embargo, es posible encontrar dentro de la diversidad de prácticas algunos rasgos comunes que la definen en contraste con otras disciplinas de investigación.¹

Las características que hacen que una investigación sea etnográfica son:

- el trabajo de *documentación de lo no documentado* de la realidad social;
- el tipo de texto que se pretende escribir como producto del trabajo analítico (*descripción*), que epistemológicamente presupone un trabajo teórico;
- la presencia directa del etnógrafo en la *localidad* y la indisolubilidad de las tareas de recolección de datos y análisis;
- la interpretación y la integración de los conocimientos locales en la construcción de la descripción;
- la descripción de realidades sociales particulares pero acompañadas por el planteo de relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales.

* Licenciada en Letras, alumna de la primera cohorte de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica (1999-2001)

¹ Rockwell, E., “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”, en *Tercer Seminario de Investigación en Educación*, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional, 1985, pág. 2.

Se trata, entonces, de una investigación de campo, presencial, de observación, lo que implica la participación y la interpretación, “la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que estos se encuentran.”²

La etnografía se aborda a partir *del estudio de caso*, que se define como “el análisis y comprensión particular de una actuación concreta con objeto de detectar y e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprehensivo de la misma.”³

1. La etnografía de Willis: componentes, esquema interpretativo, uso de los conceptos, investigador e interlocutores.

Luego de estas consideraciones generales, paso a contextualizar la reflexión en el texto de Willis. En su trabajo, el investigador parte de la hipótesis de que los chicos “fracasados” de la clase obrera no asumen la curva descendente de trabajo de una estructura clasista, sino que el fracaso se origina en “rupturas radicales representadas por las zonas de contacto de las formas culturales.”⁴ Más adelante se hará referencia a las implicancias teóricas de esta hipótesis; por ahora basta con decir que en función de este punto de partida, la etnografía de Willis tiene por objetivo la *observación* de la manera en que el modelo cultural de fracaso de la clase obrera es desigual y discontinuo respecto a otros modelos. Considera que esta cultura de clase no responde a un modelo neutral, a una categoría mental ni a un sistema de variables que *desde el exterior* se enfrenta con la escuela sino que comprende experiencias, relaciones que establecen y estructuran opciones y decisiones concretas en momentos concretos. Por esto su objetivo conexo es examinar aspectos centrales de la cultura obrera a través del *estudio concreto* de una de sus más reveladoras *manifestaciones*, esto es, la *contracultura escolar*.

Se puede afirmar entonces que la *etnografía* de Willis busca reconstruir la trama sociocultural por medio de una descripción construida a partir de las relaciones que dan cuenta de los significados que las personas atribuyen a los hechos y las intenciones. Esto la vincula con la *escuela interaccionista inglesa*, de gran influencia en la década de 1970 en los estudios de ese país sobre sociología de la educación y cuya postura metodológica se relaciona con “asumir el papel del actor y observar su mundo desde su punto de vista”.⁵ Este tipo de etnografía es la que Calvo define como “analítica” ya que va más allá de la interpretativa o la subsume, dado que, además de ser interpretativa acentúa otras dimensiones de los procesos sociales. Los símbolos culturales dejan de ser el eje, y el significado de las acciones se asocia con las dimensiones histórica, material y política de los acontecimientos, y también con los sujetos de estudio como protagonistas de la historia y como actores sociales. Metodológicamente, Calvo considera que este tipo de etnografía requiere de “la observación y participación intensiva y prolongada en la localidad que se está estudiando, y la documentación o registro de detalles concretos de las prácticas. La lógica de esta investigación es que suma al componente empírico

² Erickson, F., “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós, 1989, pág 216.

³ Calvo, B., “Etnografía de la educación”, en *Nueva Antropología*, Vol. 12, N° 42, México, 1992, pág. 13.

⁴ Willis, P., *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajo de clase obrera*, Madrid, Akal, 1988 (primera edición en inglés 1977) pág. 12.

⁵ Coulon, A, *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós, 1995, pág. 79.

una función teórica orientada a la construcción del conocimiento a través de lecturas y de la interpretación de realidades directamente observadas”.⁶

Por otra parte, considero necesario describir sumariamente *qué, a quién y cómo* estudia Willis. En este sentido, se puede decir que su macrounidad de análisis es la cultura obrera en su relación con el trabajo. Para tal fin realiza un *estudio intensivo* en un colegio de una ciudad obrera a la que denomina Hammertown, que consiste en el estudio de un *caso principal* y cinco *estudios comparativos*. En este nivel focal o de anclaje, la unidad de análisis del estudio principal son “doce chicos no académicos de clase obrera”. Este grupo muestral *no responde al azar* sino que fue seleccionado debido a la amistad que los relaciona entre sí y a su pertenencia a una cultura oposicional en un colegio de matrícula obrera. Para enriquecer la investigación Willis recurre también a *estudios comparativos de casos* cuyas unidades de análisis son: un grupo de alumnos no rebeldes de la misma escuela y curso, y de extracción obrera; un grupo de varones conformistas de clase obrera de una escuela mixta y “dura”; un grupo de inconformistas de una *grammar school* masculina; un grupo similar pero de una escuela *comprehensive* céntrica y un grupo de varones inconformistas de distintas clases sociales de una *grammar* de mayor nivel socioeconómico. Estos grupos fueron elegidos por reunir las siguientes características: estar en el mismo año escolar, ser grupos de amigos y ser candidatos al abandono escolar luego de cumplir con la escolaridad obligatoria a los dieciséis años. Las *dimensiones* que se pretendieron obtener a través de estos grupos fueron: clase, aptitud, régimen escolar y actitud frente a la escuela.

El marco contextual para desarrollar la investigación no fue elegido casualmente ya que *el contexto es absolutamente relevante en etnografía* por ser el soporte físico en el que se va desarrollando el entramado de relaciones y de acciones. En este caso es una ciudad obrera cuya evolución es relatada por el autor y que, en el momento del estudio, integra un inmenso conurbano industrial, es considerada por sus propios habitantes como una ciudad dura y sucia y se caracteriza por una peculiar estructura de clases: gran mayoría obrera (apenas un 8% de los residentes ocupa cargos profesionales o gerenciales) con buenas perspectivas de empleo y con una estructura organizativa industrial moderna; en síntesis “es en conjunto una especie de ciudad industrial arquetípica. Posee todas las características industriales clásicas, así como las del capitalismo monopolista moderno, en combinación con un proletariado que es precisamente el más antiguo del mundo.”⁷

El investigador realizó su estudio a través de la *observación participante* de los muchachos en la clase, en el colegio en general y en los ratos libres; además de discusiones de grupo y entrevistas a padres y profesores (material que fue grabado). Luego de un tiempo, Willis realizó un seguimiento de los doce chicos del grupo principal y de tres chicos seleccionados de los grupos de apoyo, en sus trabajos (quince períodos cortos de observación participante, además de entrevistas individuales y seleccionadas con capataces, gerentes y delegados sindicales).

Los elementos recientemente descriptos permiten considerar que el tipo de etnografía que realiza Willis se vincula con la línea del *interaccionismo simbólico, la fenomenología crítica, la comprensión y la reflexividad*. Corresponde aclarar brevemente en qué consisten estas perspectivas metodológicas. Peter Woods define así los objetivos de la etnografía en el lenguaje del interaccionismo simbólico: se trata de “descubrir el sentido que los miembros de un grupo social conceden a las situaciones a las que se enfrentan o que contribuyen a construir en su vida cotidiana”.⁸ Pero a la vez,

⁶ Calvo, B., op. cit. págs. 10 -11.

⁷ Willis, P., op. cit., pág. 19.

⁸ Citado por Coulon, A., op. cit. pág. 81.

Coulon plantea una escisión en esta nueva sociología de la educación, según la cual “algunos nuevos sociólogos, fieles a la perspectiva interaccionista y fenomenológica continuaron sus estudios empíricos de corte etnográfico” y otros “procedieron a un análisis más macrosociológico, aproximándose a un análisis neomarxista de la educación, entendida como institución de relevo del capitalismo, un conjunto de mecanismos de reproducción.”⁹ Quien escribe estas líneas considera que *ambos enfoques son complementarios* en el trabajo de Willis.

Para completar la postura epistemológica de Willis, no se puede dejar de referir que su modo de hacer etnografía proviene de la *tradición comprensivista* que se puede caracterizar, en líneas generales por tres presupuestos básicos: entiende la objetividad a través de la manifestación de la subjetividad, presenta una noción dialéctica del concepto de cultura ya que su trabajo es posterior a la crisis de los paradigmas absolutistas, y considera que sus categorías y unidades de análisis son sujetos.

Es interesante revisar con mayor profundidad el sentido de lo que en el párrafo precedente se ha denominado “tradición comprensivista” o de la “comprensión” (*Verstehen*). Esta tradición *fenomenológica e interpretativa* se inicia con el historicismo de Wilhelm Dilthey y encuentra un “broche de oro” en el pensamiento de Alfred Schutz, cuya sociología está presente, en mi opinión, en el *modo de interpretar y comprender los datos construidos* que realiza Willis. Esquemáticamente, se puede decir que Schutz considera que, a diferencia del investigador de las ciencias naturales, el investigador social trabaja con objetos que no son sólo tales sino seres que tienen su propio mundo preinterpretado; son por ende, construcciones de segundo grado. Las ciencias sociales, entonces, emplean el método de la comprensión para asimilar la plena realidad subjetiva de los seres humanos, que dichas construcciones procuran comprender. La comprensión en Schutz avanza respecto de Max Weber, para quien comprender es, básicamente, comprender los motivos que un individuo tuvo para actuar, ya que – al decir de Félix Schuster – “Schutz le encuentra fundamentación filosófica a la epistemología weberiana”¹⁰ ¿Cómo lo hace? En la Introducción a *El problema de la realidad social*, Maurice Natanson afirma que “la filosofía de Schutz articula una sola intuición: el descubrimiento, en su cabal profundidad de las *presuposiciones, estructura y significación del mundo del sentido común*”.¹¹ Este mundo del sentido común es un mundo *intersubjetivo*, existe antes del nacimiento, fue experimentado e interpretado, por los predecesores como un mundo organizado. Estas experiencias previas son el *conocimiento disponible* que funciona como marco de referencia, que permite percibir al mundo como un cúmulo de objetos ubicados en el marco de un horizonte de familiaridad y pre-relación. Estas son las *tipicidades*, construcciones lógicas e intelectuales - que no responden a estados psicológicos - a partir de las cuales, mediante una operación mental *los hombres construyen los objetos de conocimiento del sentido común*. Estas tipicidades son propias de la conciencia de los individuos *vinculados social y culturalmente*, o sea, el sentido común ve el mundo, actúa en él y lo interpreta por medio de estas tipificaciones implícitas.

Ahora bien, otro concepto fundamental se deriva del hecho de que, si bien el sentido común es la matriz de toda acción social, cada individuo tiene una *situación biográfica* (en el tiempo y en el espacio) determinada. Dice Schutz que “el período formativo de cada vida transcurre de manera única. Cada persona, además, sigue

⁹ Coulon, A., op. cit., pág. 23.

¹⁰ Schuster, F., “Exposición” en AA. VV., *El oficio de investigador*, Rosario, Homo Sapiens, 1995, pág. 30.

¹¹ Natanson, M., Introducción en, Schutz, A., *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974 pág. 6.

durante toda su vida interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses y deseos; la realidad del sentido común nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, pero el modo en que estas formas se expresan en una vida individual depende de la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia concreta.”¹²

Atento a lo precedente, es interesante leer el modo como Willis *interpreta* la *situación biográfica* de Joey, uno de los muchachos que integra el grupo principal de análisis:

Joey era un líder reconocido, con tendencia a actuar como un viejo curtido por la vida. Es un chaval que tiene gran capacidad de introspección y expresión, aunque Joey no sea el típico chaval de clase obrera, es sin duda representativo. Vive en un barrio obrero, pertenece a una familia numerosa conocida como luchadora, cuyo cabeza de familia trabaja en una fundición. Aunque quizás exageradas, las experiencias que cuenta no pueden proceder más que de la experiencia que ha vivido en la contracultura. El sistema cultural que refleja es suficientemente representativo y dominante, por más que mantenga una relación peculiar con él.¹³

¿Cómo hace Willis para “comprender” a Joey? Siguiendo la tesis del Dr. Schutz, lo comprende porque lo observa desde *su propia* [la de Willis] *posición espacial y temporal*, denominadas *coordenadas de la matriz social*. Es que para Schutz, tiempo y espacio son construcciones subjetivas, puesto que la misma realidad lo es; pero, sin embargo, “aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social *enraizado en una realidad intersubjetiva*, que vincula el Aquí y el Allí del ego con los del alterego”.¹⁴

Se considera un ejemplo más. Schutz plantea *postulados* propios de las construcciones de los modelos científicos del mundo social, uno de ellos es el “postulado de la interpretación subjetiva” que dice lo siguiente: “Para explicar las acciones humanas, el hombre de ciencia debe preguntarse qué modelo de mente individual es posible construir y qué contenidos se le deben atribuir para explicar los hechos observados como resultado de la actividad de dicha mente en una relación comprensible. El cumplimiento de este postulado garantiza *la posibilidad de referir todos los tipos de acción humana o su resultado al sentido subjetivo que tal acción o resultado de una acción tiene para el actor*”.¹⁵ Desde este postulado, Willis interpreta y tipifica los diversos actores de su etnografía: los “colegas” o integrantes de la contracultura; los “tragas” o “dóciles” que asumen y aceptan la cultura escolar, los profesores, los padres y a la misma clase obrera. Por ejemplo, interpreta que una de las manifestaciones de oposición al “profesorado” y a los “tragas” de parte de los colegas se relaciona con la ropa, el tabaco y el alcohol, dado que implican un elemento resistencial respecto a los profesores y de dominio respecto a los “tragas”. Vestirse así *tiene un sentido* para quienes lo hacen, *ese sentido es el que Willis analiza y reconstruye*. Se sostiene, entonces, que este esquema interpretativo es el que predomina en el trabajo de Willis y le permite ir construyendo la teoría.

Epistemológicamente, el uso que el investigador hace de los conceptos con los que construye su conocimiento es uno de los pilares básicos para la etnografía. En este

¹² Schutz, A., *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974, pág. 17.

¹³ Willis, P., op. cit., pág. 29.

¹⁴ Schutz, A., op. cit., pág. 20.

¹⁵ Schutz, A., op. cit., pág. 67.

sentido, Willis enmarca el uso de los conceptos en la tradición teórica marxista¹⁶ que enseñó a los científicos sociales a pensar la desigualdad social en términos de poder y a pensar los sistemas simbólicos en términos de dominación, además de la necesidad de atender a la constitución histórica de las relaciones sociales y a analizarlas en términos de conflicto y lucha. En general, se considera que hay un elemento marxista en la etnografía puesto que inevitablemente el marxismo es la referencia general, tanto si es adoptado directa o indirectamente como si es rechazado. Willis se encuadra entonces en esta tradición, pero desde la hibridación que es consecuencia del hecho de que “ninguna teoría volvería a hegemonizar el campo intelectual como lo había logrado el estructural-funcionalismo parsoniano.”¹⁷

La investigadora argentina María Rosa Neufeld vincula a Willis, dentro de las tradiciones neomarxistas, con la historiografía social inglesa, que se esfuerza por recuperar el carácter originario de los textos de Marx, separándolos de los determinismos del tipo estructura-superestructura: así Thompson considera la clase como una “formación económica” pero también como una “formación cultural”, por lo cual es imposible priorizar teóricamente a una sobre la otra. La clase, entonces, no es un principio clasificatorio sino una “categoría histórica forjada en un proceso constituido por la experiencia de los hombres.”¹⁸ Los autores de la historiografía social inglesa (Thompson, Williams y el mismo Willis) hablan de “culturas de clase”, que son *vitales* (no estructurales), que se *van haciendo* en la vida y la experiencia dentro del conjunto de las relaciones sociales. Algunos de los *conceptos clave* que guían la obra de Willis son cultura, subcultura, contracultura, clase, grupo, hegemonía, sistema formal-informal. Willis busca generar conceptos que articulen la escisión estructura-sujeto ya que, en sus definiciones, remite de la superestructura a la infraestructura y en este sentido es dialéctico, orgánico. Esto es observable en algunos ejemplos de definiciones:

- Cultura: “lo cultural” no se reduce a un conjunto de estructuras internas transferidas ni en el resultado pasivo de la acción de una ideología dominante (como en ciertos tipos de marxismo) sino que, al menos en parte, es el resultado de la praxis humana colectiva.
- Contracultura escolar: su dimensión más explícita, evidente y básica es la de su acérrima oposición, en los planos personal y general, a la autoridad. La contracultura escolar es la zona de lo informal, en la que se rechazan las demandas incursivas de lo formal.
- Grupo: El grupo informal es la unidad básica de esta cultura. Es imposible dar forma individualmente a una cultura distintiva. Un individuo no puede generar una identidad social por sí mismo.¹⁹

Se puede notar, entonces, que hay una dinámica en la lógica de la definición por la cual un concepto remite a otro de modo orgánico, dialéctico. El lugar del investigador y la relación con sus interlocutores es uno de los aspectos relevantes en el trabajo

¹⁶ También es afortunada esta síntesis respecto del trabajo de Willis: “Algunos sociólogos de la educación han desarrollado una teoría de la resistencia, de origen neomarxista, basada en ciertos estudios etnográficos de inspiración interaccionista. Han analizado las contradicciones y conflictos de clase que adoptan la forma de conflictos culturales en el interior de la escuela y entre la escuela y el medio familiar obrero”, en, Coulon, A., op. cit., pág., 91.

¹⁷ Marcus, G., Fischer, M., *La antropología como crítica cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000, pág. 84.

¹⁸ Neufeld, M.R., “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología” en Lischetti, M., (Comp.), *Antropología*, Buenos Aires, Eudeba, 1994, pág. 20.

¹⁹ Cfr. Willis, P., op. cit., págs. 15, 23, 27 y 37.

etnográfico. Analizo seguidamente cómo se producen estos posicionamientos y relaciones en la etnografía de Willis. En este momento, se considera que el investigador dialoga con sus investigados puesto que, los objetos de la tradición etnográfica con la que se ha vinculado a Willis y las tendencias del momento en que se realiza la investigación son *discursos y acciones sociales llevadas a cabo por personas, por lo cual la objetividad está redefinida como intersubjetividad*. Esta redefinición que va desde el privilegio dado a la *función o la estructura*, hasta la acentuación de lo *subjetivo y actancial* se dio en varias disciplinas por esos años, como por ejemplo en la reformulación de la lingüística de Ferdinand de Saussure. En la etnografía implicó el pasar de considerar al *sujeto como reproductor de la estructura* (estructural-funcionalismo) hasta su consideración como actor constituyente de la realidad (interaccionismo simbólico).

Esto implica una redefinición de la objetividad como intersubjetividad y aquí se encuentra nuevamente presente la fenomenología de Schutz, además de un cambio en el sentido que el *positivismo* había dado a la observación como forma de conocimiento.²⁰ De este modo, *observar comportamientos* deja de ser considerado más objetivo que *comprender* los discursos, reglas y valores que dan sentido a los comportamientos.²¹

El lugar del investigador en esta perspectiva etnográfica no es el de un espectador pasivo sino que negocia constantemente con los sujetos las definiciones acerca de los problemas que estudia. Este lugar, según la tipología citada por Coulon²² varía en tres tipos de roles: *el rol periférico* (contacto estrecho sin participación en las actividades); *el rol activo* (se abandona en parte la posición de observador para participar en las actividades del grupo) y *el rol de miembro inmerso en el grupo*, como el realizado por el pionero Nels Anderson quien para estudiar la vida de los vagabundos se convirtió él mismo en uno de ellos.²³ En el caso del trabajo de Willis se considera que el rol del investigador es periférico, situado en una relación considerada por Jürgen Habermas como *dialógica con los sujetos*. Dice muy claramente María Rosa Neufeld que, a partir de la necesidad de “historizar el *presente etnográfico*”, es imposible “generar conocimiento acerca de “otros” que no se produzca *con los otros*.”²⁴ Ubicados en el campo, la diversidad y contrastación de significados construidos entre el investigador y sus interlocutores que se atribuyen a hechos observados, *permite la apertura de nuevos interrogantes y el avance hacia el proceso de conocimiento a través del cual se reelaboran y contrastan las hipótesis, los supuestos iniciales y se construyen nuevos datos*. El mismo Willis hace hincapié en la *característica relacional de la investigación social*:

Es aquí, en esta interrelación de seres humanos, de códigos culturales y de formas, donde existe la posibilidad de sorprenderse. Es aquí donde los cánones clásicos se trastocan. Es tiempo de preguntar y explicar, de descubrir las diferencias entre posiciones subjetivas, entre formas culturales. Es, por supuesto, también el tiempo de máxima alteración para los investigadores, cuyos propios significados están siendo

²⁰ “Opiniones que repugnan a quien busca la objetividad y se esfuerza por tener una visión científica de las cosas y luego debemos poner el mayor empeño en que los hechos hablen por sí mismos” Malinowski, B., *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1986, págs. 23, 36, 37 (1° edición 1922).

²¹ Malinowski requería distinguir el valor que tiene la observación directa respecto de las deducciones del autor.

²² Coulon, A., op. cit, pág. 80.

²³ Cfr. Blalock, H., *Introducción a la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998 (1° ed. 1970).

²⁴ Neufeld, M. R., “Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación” en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N° 17; Buenos Aires, 1996/97.

profundamente confrontados. Es en este punto cuando el investigador debe asumir una auto-reflexión sin restricciones y al azar. *Es el alejamiento de un compromiso total que limita los métodos de la sociología tradicional.*²⁵

2. El Marco teórico: consideraciones sobre sociología de la educación

Hasta aquí se ha revisado epistemológicamente la etnografía de Willis, seguidamente se analizará el marco teórico en el que encuadra su trabajo y su propia construcción teórica; es decir, la sociología de la educación. Esta revisión se hace necesaria para explicar las razones por las cuales quien escribe considera que la hipótesis de Willis (comentada en el inicio del presente trabajo) es original, pues le da “otra vuelta de tuerca” al asunto, es dialéctica y discontinua: ya que considera que la cultura escolar formal genera una contracultura informal que es la que, en realidad, sigue manteniendo el *status quo* del sistema. Coulon sintetiza muy claramente el supuesto de Willis: “El comportamiento violentamente crítico de los participantes de esa contracultura acaba por generar una fuerza dócil de trabajadores manuales.”²⁶

La sociología clásica durkheimiana ha considerado la educación como un proceso *socializador*, desarrollado fundamentalmente por efecto de la acción modeladora que la generación adulta ejerce sobre la generación de niños con los que convive. Concebida de este modo, la educación es socialización que requiere el aprendizaje de funciones a lo que se suma una fortísima internalización de valores, que se consideran obvios en la tradición respectiva y que dejan marcas en la conformación de identidades individuales y/o sociales. En palabras del mismo Durkheim:

Llegamos pues a la siguiente fórmula: La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están en condiciones todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.²⁷

Talcott Parsons continúa y modifica en parte esta concepción al considerar que la educación, por ser el proceso socializador y de control social por excelencia, garantiza la preservación de la estructura social. La educación se vincula a las necesidades de integración al sistema social, que se realiza bajo dos formas complementarias: *homogeneización y diferenciación*. Dice Parsons:

desde el punto de vista funcional, la clase escolar puede ser tratada como un agente de socialización. La función de la socialización puede sintetizarse como el desarrollo en los individuos de las lealtades y de las capacidades que son requisitos previos esenciales de su futuro desempeño de roles desde el punto de vista de la sociedad es una agencia de ubicación de energía humana.²⁸

²⁵ Willis, P., “Notas sobre el método” en Hall, S., y otros, *Culture, Media, Language*, Londres, Hutchinson, 1980, pág. 9.

²⁶ Coulon, A., op. cit. pág. 93.

²⁷ Filloux, J.C., *Durkheim y la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994, pág. 93.

²⁸ Parsons, T., “La clase escolar como un sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana”, en Ficha N° 170, FCS, UBA, Sociología Sistemática, 1961.

Las teorías crítico reproductivistas, de gran difusión a partir de fines de la década de 1960, modificaron la perspectiva desde la cual debía verse la educación. Estas teorías fueron elaboradas y difundidas en tres trabajos: el de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron; el de Louis Althusser y el de Paul Bowles y Herbert Gintis. Tomás Tadeu da Silva analiza comparativamente los tres trabajos referidos, resaltando los aspectos más perdurables de esta tradición teórica y realiza la comparación estudiando fundamentalmente *qué* es lo que se reproduce y *cómo* se realiza la reproducción.²⁹

Para los sociólogos Bourdieu y Passeron, lo que se reproduce son las relaciones de fuerza entre los grupos sociales, es decir, la posesión en cantidades diferentes por las diferentes clases de ciertos atributos que establecen ventajas inmediatas (el capital económico) o que son por definición socialmente valorizados (condicionados por la posesión del capital económico). Esta teoría se refiere a la transmisión de *bienes simbólicos* entre generaciones; los bienes simbólicos son el objeto principal del proceso de reproducción pero, en realidad, el verdadero objeto son las desigualdades simbólicas que sirven de legitimación para otras desigualdades. En esta teoría la reproducción se produce a través de la transmisión de bienes simbólicos entre generaciones, en el campo cultural, en el cual se reproducen las formas de la cultura dominante puesto que la posesión del capital cultural confiere al poseedor una ventaja en la relación entre los grupos o clases. Esta transmisión sólo es eficaz si una vez transmitidas se transforman en disposiciones duraderas o *habitus*. La escuela, entonces, legitima las diferencias al reforzar la inculcación y la transmisión, pero el papel fundamental en este sentido está en la familia. El proceso de reproducción actúa en la medida en que la cultura dominante es reconocida y afirmada por la escuela. Para Bourdieu y Passeron, la esencia del proceso de reproducción a través del sistema educativo se produce por el hecho de que *la cultura escolar es isomorfa* respecto de la cultura dominante.

Por su parte, los economistas Bowles y Gintis consideran que lo que se reproduce son las desigualdades en la esfera económica, entendiendo por desigualdad no la posesión de bienes sino la posición en la producción, esto es, las desigualdades jerárquicas en el proceso de trabajo. La reproducción se establece porque las características actitudinales e ideológicas necesarias para el funcionamiento adecuado de la producción se dan en distintos ámbitos de la sociedad, en el que la familia y la escuela juegan un papel privilegiado. Se establece un principio de correspondencia: la estructura de las relaciones sociales en ámbitos como la familia y la escuela refleja la estructura de las relaciones sociales en el lugar de trabajo. Así, la práctica de determinadas relaciones sociales propiciaría la formación de personalidades dotadas de los rasgos actitudinales apropiados para el buen funcionamiento de la economía.

El filósofo Althusser, plantea que lo que se reproduce son las relaciones sociales de producción, centralizadas en sus medios materiales de producción. Pero también pone el acento en la reproducción de las relaciones ideológicas entre los hombres, que son necesarias para la otra reproducción. La reproducción de la ideología dominante se da en los *Aparatos Ideológicos del Estado* como la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación, quienes transmiten la perspectiva de sociedad que le interesa a las clases dominantes (tanto a través del contenido de ideas como de rituales y prácticas). Dentro de estos aparatos el sistema escolar se destaca por su universalidad y por el tiempo durante el cual las personas quedan envueltas en él, por lo tanto, para Althusser, la escuela es el aparato ideológico del estado dominante. La réplica a las teorías reproductivistas no se hizo esperar y desde hace bastante más de dos décadas, las críticas y restricciones sufridas por el concepto de reproducción van desde su

²⁹ Tadeu da Silva, T., *Escuela, conocimiento y curriculum*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995, pág. 51.

reformulación hasta su rotundo rechazo. Tadeu da Silva organiza una “tipología” de las objeciones planteadas, destacando además, el curioso hecho de que “no se pueda encontrar, en la montaña de artículos escritos sobre el tema, prácticamente ninguna tentativa de hacer una conexión con el concepto de reproducción en Marx.”³⁰ Las críticas pueden ser agrupadas del siguiente modo, en tanto se acusa a las teorías de reproducción por ser mecanicistas, reduccionistas y economicistas, también por ser funcionalistas; suponer la pasividad de los actores sociales e ignorar el conflicto, la contradicción y la resistencia, como también por ser ahistóricas, y teorizar inadecuadamente las posibilidades de transformación social. De las “deficiencias” antedichas, se deriva también la acusación, a las teorías reduccionistas de ser simplistas, pesimistas, derrotistas e inadecuadas para teorizar la realidad de los países del Tercer Mundo. Con la intención de superar estas limitaciones, surgieron las “teorías de la resistencia” entre las que se encuentra la del propio Willis. En su planteo esencial, las teorías de la resistencia tratan de subsanar las falencias que encuentran en la reproducción atendiendo sobre todo a la *reconstrucción de la historicidad* y a la *relevancia de la acción humana* en la constitución de la vida social.

La propuesta es volver, con estas conceptualizaciones, a la etnografía de Willis que se está comentando. El autor parte de una hipótesis que niega —o por lo menos, limita o refina— la reproducción: “En vez de asumir la línea cada vez más estrecha de aptitud en la *estructura profesional clasista* tenemos que considerar las *rupturas radicales presentadas por las zonas de contacto de las formas culturales*.”³¹ Willis se propone estudiar, entonces, la *resistencia* generada a partir de los grupos que rechazan la cultura escolar dominante y hegemónica pero, *en la realidad de la observación etnográfica debe registrar la paradoja de que los jóvenes de clase obrera, que parecen oponerse al sistema, negando la teoría y el conocimiento, están reproduciendo el lugar social de trabajadores manuales que el sistema les tenía reservado*. Dicho de otro modo, lo que se constata es que la *resistencia* termina siendo también *una forma de reproducción*: “Irónicamente, uno de los estudios que dio origen al actual modo de las teorías de la resistencia en educación [el de Willis] generalmente es interpretado como proveyendo los fundamentos para tal teoría, cuando en realidad está centrado en el proceso de reproducción.”³²

En definitiva, tanto a través de la sumisión a la cultura hegemónica como mediante su rechazo, la reproducción del esquema social se produce, por lo tanto es acertado decir que el concepto de reproducción *no implica desconsideración de la actividad del sujeto* puesto que no hay un determinismo radical en su planteo. De todos modos, el mismo Bourdieu, en una conferencia dictada en Japón en 1989 (casi veinte años después de *La reproducción*), hace precisiones respecto de que, a través de complejos mecanismos, “la institución escolar *contribuye* (insisto en esta palabra) a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social.”³³ También en el Prefacio a la edición de 1989 de *La reproducción*, responde a los críticos quienes “han reducido [la reproducción] a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social *sin deformación ni transformación*. Después de haberle hecho sufrir una tal mutilación, se puede

³⁰ Tadeu Da Silva, T., op. cit., págs. 57-58.

³¹ Willis, P., op. cit, p. 12 (La cursiva es mía).

³² Tadeu da Silva, T., op. cit., p. 90.

³³ Bourdieu, P., “El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de la *nobleza de estado*” en *Capital cultural, escuela y espacio social*, Mexico, Siglo XXI, 1998, pág.108.

reprochar a la teoría el que sea incapaz de dar cuenta de los cambios o de ignorar las resistencias de los dominados.”³⁴

En los últimos veinte años, en Latinoamérica, se ha generado un movimiento que, reivindicando la perspectiva etnográfica para el trabajo en investigación educativa, se ha propuesto revisar los conceptos de *producción* y *reproducción* en el marco educativo, rescatando la *dimensión histórica de los procesos sociales, de la interacción y contextualización particular* en la que la escuela está inserta. Esta línea, cuya pionera indiscutida es la antropóloga Elsie Rockwell, pone especial acento en el concepto de *vida cotidiana* o *cotidianeidad* de Agnes Heller.³⁵ La cotidianeidad es considerada “a la vez reflejo y anticipación del movimiento histórico”.³⁶ También revisa profundamente el concepto de *cultura* o “*culturas*” –concepto al que se despoja de la connotación hegemónica-, tomando la producción y la reproducción cultural como categoría central para analizar lo que ocurre en las escuelas. El otro concepto pivote en esta corriente americana es el de *apropiación*, que alude a la *actividad del sujeto* en el uso de los recursos culturales. Heller caracteriza la apropiación como un *proceso continuo* que ocurre dentro de los *ámbitos heterogéneos* que caracterizan la *vida cotidiana*; Rockwell considera, en función de ello, que “la cultura cotidiana provee capacidades que trascienden el entorno inmediato. El concepto de apropiación vincula así la reproducción del sujeto individual con la reproducción social.”³⁷ Enfatiza que esto no significa un mero uso individual o colectivo de elementos diversos de la cultura circundante, sino de un proceso activo y creativo vinculado con el carácter cambiante del orden cultural. En el marco escolar, estas propuestas se relacionan con la idea del derrocamiento de la noción convencional de “una” cultura escolar para dar cabida a la heterogeneidad, a una realidad escolar construida en mayor medida por un “currículum oculto” que por el declarado y oficial.

Si bien estas posturas teóricas son interesantes por su potencial riqueza interpretativa, hay que ser muy cuidadoso con ellas para no terminar cayendo en un relativismo en el cual todo vale según quién, qué y dónde.

3. Reflexiones finales

La propuesta fue reflexionar acerca de la etnografía como perspectiva metodológica apta para investigar la realidad del quehacer educativo y sobre su aporte en la discusión de la teoría social en educación. El detalle realizado – que intenta ser lo más abarcativo posible dentro del encuadre de este trabajo – permite pensar algunas consideraciones finales.

En primer lugar, sin caer aquí en discusiones epistemológicas y metodológicas sobre la validez de la investigación cuantitativa y/o cualitativa, entiendo que el fuerte matiz cualitativo (que muchas veces necesita de soporte cuantitativo) de la etnografía es un elemento que permite la descripción vívida de la realidad educativa. Los números, las estadísticas, la investigación “proceso-producto” –tan caras para las políticas ministeriales– son la mayor de las veces engañosas. No basta con decir, por ejemplo,

³⁴ Bourdieu, P., op. cit., pág. 125.

³⁵ Cfr. Heller, A, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977.

³⁶ Rockwell, E., y Ezpeleta J., “Escuela y clases subalternas” en de Ibarrola, M. y Rockwell, E., (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, México, 1985, pág 112.

³⁷ Rockwell, E., “La dinámica cultural en la escuela”, en: Alavarez, A., y Del Rio, P., (eds.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*, Madrid, Infancia y Aprendizaje, 1966. pág. 11.

que hay “tantas” escuelas cada “tantos” habitantes sino analizar la realidad contextual concreta de “esas” escuelas y “esos” habitantes.

En segundo lugar creo haber demostrado que la etnografía permite, gracias al poder vigoroso de la evidencia empírica derivada de la observación participante, si es necesario, reformular o modificar la hipótesis teórica de inicio. Si esto se aplicara en el sistema educativo argentino, mucho cartón y discurso hipócrita quedaría al descubierto; es decir, mucho conocimiento sobre la “real realidad” educativa podría generarse.

En tercer término, sin negar la libertad individual y la historicidad propia del sujeto, considero que la escuela - aquí y ahora - es reproductivista y cada vez en mayor medida y que para ello emplea toda una maquinaria muy sutil y engañosa. Entiendo que el concepto de apropiación es válido pero el uso deshonesto del mismo es peligroso: si la elección del individuo, del sujeto, pasa únicamente por decidir si se apropia o no del capital cultural que le tocó en suerte y sólo eso, no se puede hablar de movilidad social ni de ruptura de una estructura clasista.

Finalmente, quiero agregar que los estudios etnográficos en educación, desde hace unos años, han ido alcanzando un desarrollo considerable en Argentina desde el ámbito de la investigación académica. Por supuesto creo que este ámbito es el ideal para la investigación pero siempre y cuando lo trascienda, es decir, en tanto la investigación sea difundida y, sobre todo, tenida en cuenta en la toma de decisiones en políticas educativas: si los funcionarios de los ministerios de educación, especialmente los planificadores, tomaran en consideración los aportes que a partir de la etnografía educativa se pueden realizar, podría comenzar a pensarse *seriamente* en una reforma educativa que efectivamente *modifique para bien* el estado actual de las cosas.

BIBLIOGRAFÍA

BLALOCK, H., *Introducción a la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
BOURDIEU, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 1998.
CALVO, B., “Etnografía de la educación” en, *Nueva Antropología*, Vol. 12, N° 42, México, 1992.

COULON, A., *Etnometodología y Educación*, Barcelona, Paidós, 1995.

ERICKSON, F., “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en WITTROCK, M., *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós, 1986.

FILLOUX, J.C., *Durkheim y la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.

MALINOWSKI, B., *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Planeta – De Agostini, 1986.

MARCUS, G., - FISCHER, M., *La antropología como crítica cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.

NATANSON, M., Introducción, en SCHUTZ, A., *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

NEUFELD, M.R., “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología”, en LISCHETTI, M., (Comp.), *Antropología*, Buenos Aires, Eudeba, 1994.

NEUFELD, M.R., “Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación”, en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N° 17, Buenos Aires, 1996/97.

PARSONS, T., “La clase obrera como un sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana”, Ficha N° 170, *Sociología sistemática*, FCS. UBA, 1961.

ROCKWELL, E., “La relevancia de la etnografía en la transformación de la escuela”, en Tercer Seminario de Investigación en Educación, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional, 1985.

ROCKWELL, E., EZPELETA, J., “Escuela y clases subalternas”, en De IBARROLA, M., y ROCKWELL, E., (Comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, 1985.

ROCKWELL, E., “La dinámica cultural en la escuela”, en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P., (Eds.), *Hacia un curriculum cultural: un enfoque vygotskiano*, Madrid Infancia y Aprendizaje, 1996.

SCHUSTER, F., “Exposición”, en: AA.VV. *El oficio de investigador*, Rosario, Homo Sapiens, 1995.

SCHUTZ, A., *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

TADEU DA SILVA, T., *Escuela, conocimiento y curriculum*, Buenos Aires., Miño y Dávila, 1995.

WILLIS, P., *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 1988. (Primera edición en inglés 1977,

“Notas sobre el método”, en HALL, S. y otros., *Culture, Media, Language*, Londres, Hutchinson, 1980.